Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0370922
Centre d'intérêt: 260

Une expérience de rééducation axée sur l'entité parents-enfants : rapport du projet d'innovation de janvier 1982 / Renée Deslauriers, Suzie Leblanc, Marc Boisvert, André Ruest. -- [Trois-Rivières-Ouest] : Commission scolaire de Chavigny, 1983.
iiiii, 21 f. ; 28 cm.

Bibliogr.: f. 2.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Rééducation *Enseignement correctif *Difficulté d'apprentissage *Adaptation scolaire *Rôle des parents *Education spéciale *Enfant inadapté *Communication *Primaire (Niveau)

L'étude repose sur l'évolution de la notion d'implication parentale dans le domaine de l'éducation et sur le concept d'intégration ou de normalisation de l'intervention corrective auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le projet a consisté à faire vivre une expérience de rééducation ou d'aide spéciale à une quinzaine d'élèves et à leurs parents en tenant compte des rôles respectifs de chacun. L'objectif visé était double: d'une part, développer la prise en charge de l'élève par lui-même dans la solution de ses difficultés en l'aidant à en prendre conscience, en l'entraînant à l'action et en lui fournissant des moyens de réalisation; d'autre part, fournir aux parents l'occasion de développer leurs habiletés dans l'aide à apporter à leur enfant.

L'expérience a été menée de février à avril 1982, avec un groupe homogène de quatorze élèves de troisième année en difficulté mineure d'apprentissage et avec leurs parents; les élèves provenaient d'un grand nombre d'écoles de la commission scolaire. Les instruments de mesure et d'appréciation retenus ont été: a) des tests orthopédagogiques; b) la formule test-retest et des groupes de comparaison; c) un questionnaire-sondage; d) un compte rendu écrit de chaque rencontre; e) l'enregistrement des sessions sur vidéo-cassettes. Le modèle utilisé pendant les sessions comprenait une activité initiale de communication orale suivie d'activités d'apprentissage scolaires en ateliers et un retour en cercle de communication.

Les résultats ne montrent pas de différence significative entre les groupes quant à l'impact de l'intervention sur la lecture, l'orthographe, les mathématiques ou la maturité des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Les résultats aux questionnaires-sondage fournissent cependant des indications sur les élèves en difficulté et leurs parents en regard du syndrome de l'échec. En effet, les uns et les autres motivaient leur participation au projet par le fait que les résultats scolaires ne comblaient pas leurs attentes de rendement. Ces indications laissent estimer que le modèle d'intervention, les attitudes des intervenants et les occasions d'apprentissage étaient adéquats en regard de l'objectif poursuivi.

E 0 0 0 170922

UNE EXPERIENCE DE REEDUCATION
AXEE SUR L'ENTITE PARENTS-ENFANTS

E D U Q 8370922

LA COMMISSION SCOLAIRE DE CHAVIGNY

UNE EXPERIENCE DE REEDUCATION AXEE SUR L'ENTITE PARENTS-ENFANTS

RAPPORT DU
PROJET D'INNOVATION DE JANVIER 1982

Renée Deslauriers, c.p.a.s.
Suzie Leblanc, ps.
Marc Boisvert, c.o.
André Ruest, d.s.e.

Septembre 1983
/dlt

TABLE DES MATIERES

CHAPITRES		PAGES
	RESUME	iii
	INTRODUCTION	iiii
I	CONTEXTE THEORIQUE	1
II	CADRE PHYSIQUE	3
	Nature du projet	3
	Clientèle participante	3
	Instruments de mesure et d'appréciation	4
	Modèle d'intervention	4
	Lieu d'expérim.ntation	5
	Activités d'apprentissage scolaire	5
III	PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	7
	Données de base	7
	Description du vécu des dix rencontres	7
	Résultats aux questionnaires-sondage	9
	Résultats aux évaluations orthopédagogiques	14
IV	DISCUSSION DES RESULTATS	18
	CONCLUSION	21

RESUME

Le présent document discute de l'importance pour l'école en projet éducatif d'induire une implication parentale positive en facilitant l'augmentation du niveau de responsabilité et de compétence pour obtenir une rééducation ou une éducation, les deux termes étant devenus synonymes, réussie et permanente. Le projet d'innovation de janvier 1982 se voulait ainsi une expérience de rééducation axée sur l'entité parents-enfants en reproduisant, comme en laboratoire, le vécu du projet éducatif.

Les sondages-maison, les commentaires des participants(es), une observation systématique du vécu de l'expérience révèlent des indications susceptibles d'éclairer les éducateurs(trices) dans leur travail d'aide auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces indications pourraient constituer une base pour une recherche expérimentale.

Les différents chapitres du rapport précisent le cadre théorique de l'expérience, présentent et analysent les résultats obtenus et dégagent, dans une discussion des résultats, les indications qui nourriront une réflexion de laquelle surgiront des implications pour l'école en projet éducatif qui intègre ses élèves en difficulté.

INTRODUCTION

Pour comprendre l'intérêt que présentait pour nous le projet d'innovation de janvier 1982, il est utile de se référer à l'histoire de l'évolution de l'aide qui fut apportée aux élèves en difficulté à la Commission scolaire de Chavigny, à l'émergence de la notion de projet éducatif de même qu'au mouvement global d'intégration et/ou de normalisation dans le système scolaire québecois.

L'histoire de l'évolution de l'aide aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage de la Commission scolaire de Chavigny s'est caractérisée d'abord par le regroupement homogène de ces élèves à l'intérieur de classes, sous la responsabilité d'enseignants ou d'enseignantes spécialisés(ées). Les interventions et programmes d'aide tendaient à l'individualisation de l'action rééducative par le biais du groupe. Les objectifs de l'aide visaient autant le développement d'habiletés et de connaissances en français et en mathématique que le développement personnel, affectif et social des élèves. Des efforts étaient consentis également pour impliquer les parents de ces élèves dans l'action rééducative, étant conscients(es) du rôle important qu'ils devaient assumer pour obtenir une rééducation réussie et permanente. Diverses expériences ont d'ailleurs été menées auprès de groupes de parents pour induire leur implication positive, en facilitant l'augmentation de leur niveau de responsabilité et de compétence. Cette période de regroupement des élèves en classes de récupération, comme structure principale d'aide spécialisée, amorçait son déclin malgré les conclusions positives d'un rapport de recherche diffusé en août 1981 "Relance auprès des élèves qui ont fréquenté une classe de récupération" qui démontrait l'utilité d'une telle structure dans notre milieu pour les élèves qui présentaient des difficultés mineures et majeures d'apprentissage.

A la structure des classes de récupération s'est ajoutée, durant la même période, l'aide en dénombrement flottant, conçue initialement pour permettre l'intervention corrective rapide et temporaire auprès d'élèves en difficulté légère d'apprentissage et pour faciliter l'adaptation d'élèves qui avaient déjà fréquenté une classe de récupération. L'aide s'adressait soit à un individu, soit à quelques individus. Avec la disparition graduelle des classes de

Introduction (suite)

récupération, conséquence sans doute du mouvement et des pressions vers l'intégration et la normalisation, la structure de dénombrement flottant a été appelée à intervenir auprès d'élèves en trouble léger ou grave d'apprentissage. Il y a eu également, dans la même structure, des projets d'aide spéciale en lecture, en orthographe ou en mathématique, réalisés sur de courtes périodes. Ces projets avaient pour but de répondre à la demande du milieu scolaire qu'il y ait des interventions d'aide rapides pour contrer à la source l'émergence de difficultés chez les élèves. Pour être efficace cependant, la rééducation en dénombrement flottant comme en classe de récupération s'attachait à tracer un programme individualisé pour l'élève ou le sous-groupe en tentant de s'associer les différents éducateurs concernés par l'éducation ou la rééducation de l'élève.

L'avènement de la notion de projet éducatif pour assurer la qualité de l'éducation et l'égalité des chances a relancé l'épineux débat de l'implication parentale dans la structure scolaire et celui des rôles respectifs dans la redéfinition d'une école ouverte et solidaire. Dans les intentions de l'école québécoise la rééducation s'apparentait officiellement à l'éducation et le bilan fonctionnel devenait l'outil et le lieu de convergence des responsabilités.

Il devenait donc particulièrement intéressant de vérifier, comme en laboratoire, comment pouvait se vivre un projet de rééducation ou d'aide spéciale qui impliquerait les divers agents d'éducation dans ce qu'on pourrait appeler une école ouverte où chacun et chacune s'utiliseraient librement en respectant les rôles et responsabilités de chacun ou de chacune.

Si l'expérience tentée n'allait pas permettre de conclure à la manière d'une recherche scientifique, du moins offrirait-elle l'opportunité de soulever des interrogations, de susciter la réflexion et d'apporter un éclairage sur des questions toujours actuelles.

Introduction (suite)

Ce rapport précisera brièvement dans un premier chapitre le contexte théorique du projet d'innovation de janvier 1982. Le deuxième chapitre établira le cadre de l'expérience. Un troisième chapitre présentera et analysera les résultats obtenus et enfin le dernier chapitre discutera l'importance des résultats obtenus.

CHAPITRE I

CONTEXTE THEORIQUE

Le contexte théorique du projet d'innovation de janvier 1982 repose sur l'histoire de l'évolution de la notion d'implication parentale dans le domaine de l'éducation au Québec, de même que sur le concept d'intégration ou de normalisation de l'intervention corrective auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Le livre orange sur l'école québecoise signale l'importance d'une implication parentale accrue dans les écoles,[1] implication qu'il juge insuffisante. Cela serait peut-être dû en partie, au fait que l'école se considère comme la principale intervenante auprès de l'enfant et la seule compétente pour corriger ses difficultés. Le Comité provincial de l'enfance inadaptée formulait d'ailleurs en 1976 des recommandations précises concernant d'une part la collaboration nécessaire des parents[2] dans l'intervention auprès des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et d'autre part l'aide à apporter à ces mêmes parents:

> ...tous les efforts doivent être consentis en vue de maintenir l'enfant auprès de ses parents et pour aider ces derniers à développer des attitudes et des comportements qui contribueront au progrès de leur enfant sur tous les plans de la personnalité et qui apporteront à ce dernier la sécurité, l'affection, la confiance en soi et l'encouragement dont il a besoin pour s'épanouir dans la société de ses pairs.[2]

Quant à l'idée d'intégration ou de normalisation, la Politique de l'adaptation scolaire[3] demande que l'intervention corrective soit réalisée dans le cadre le plus normal possible par une action coordonnée de tous les intervenants.

Si les intentions sont claires, la démarche de réorganisation et de normalisation des services à l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage semble s'être limitée à offrir à l'enfant un environnement normalisé et à informer ses parents à quelques reprises durant l'année, principalement sur son rendement académique.

La recherche tend à démontrer, de son côté, que l'implication de la famille en tant que participante active dans un programme d'intervention est un facteur déterminant de réussite et qu'une implication accrue assure une continuité même lorsque le programme d'intervention est terminé. De plus, cette intervention serait efficace dans la mesure où les efforts ne seront pas centrés uniquement sur l'enfant ou les parents, mais bien sur l'entité parents-enfants.[4]

Chapitre I, contexte théorique (suite)

Le projet a donc consisté pour nous à faire vivre une expérience de rééducation ou d'aide spéciale à une quinzaine d'élèves et à leurs parents en tenant compte des rôles respectifs de chacun. L'objectif visé était double. D'une part, développer la prise en charge de l'élève par lui-même dans la solution de ses difficultés en l'aidant à en prendre conscience, en l'entraînant à l'action et en lui fournissant des moyens de réalisation. D'autre part, fournir aux parents l'occasion de développer leur habileté dans l'aide à apporter à leur enfant dans la solution de ses difficultés.

---

1. Gouvernement du Québec, l'école québecoise, énoncé de politique et plan d'action, chapitre 4: la participation, Éditeur officiel 1979.

2. Gouvernement du Québec, Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX), deuxième partie, section 1.6: Des collaborateurs nécessaires, 1976, page 61 A.

3. Gouvernement du Québec, l'école québecoise, énoncé de politique et plan d'action-l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, chapitre 2: Politique de l'adaptation scolaire; Québec 1978.

4. BRONFENBRENNER, V. (1975), Is early intervention effective? tiré du Projet de recherche intitulé: L'Intervention rééducative auprès de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage: une continuité de l'école à la maison, mars 1983, (projet non publié), U.Q.T.R. département de psychologie.

CHAPITRE II

CADRE PHYSIQUE

Ce chapitre précise le cadre physique du projet d'innovation de janvier 1982. Il traite de la nature du projet, de la clientèle participante, des instruments de mesure et d'appréciation, du modèle d'intervention, du lieu d'expérimentation et des activités d'apprentissage scolaire.

Nature du projet:

Ce projet se voulait une expérience de rééducation ou d'aide spéciale axée sur l'entité parents-enfants en reproduisant, comme en laboratoire, le vécu dynamique du projet éducatif.

Clientèle participante:

Etant donné le type de projet à réaliser et compte tenu de la période de temps relativement courte que nous désirions utiliser, à savoir dix rencontres ou sessions d'environ soixante minutes chacune, entre le début de février 1982 et la fin d'avril 1982, nous avons choisi de vivre l'expérience avec un groupe homogène de quinze élèves, niveau de 3e année, en difficulté mineure d'apprentissage et avec leurs parents. Ce nombre s'apparentait au ratio maître-élèves des années antérieures pour un groupe d'élèves présentant ce type de difficulté. Le niveau de 3e année recevait cette année-là une aide peu abondante et cette expérience venait combler des attentes dans les écoles; de plus, des élèves trop jeunes auraient peut-être vécu plus difficilement certaines activités prévues au programme. Ces élèves, enfin, devaient provenir du plus grand nombre possible d'écoles sises sur le territoire de la commission scolaire.

Pour obtenir l'adhésion la plus large possible des milieux scolaires et pour réaliser les étapes du projet d'une façon économique, nous avons demandé la collaboration des directeurs et directrices d'écoles, lesquels(elles) se sont associés(ées) les enseignantes de 3e année pour dépister les élèves en difficulté d'apprentissage et établir un premier contact avec les parents de ces élèves. L'équipe d'animation s'est occupée ensuite d'évaluer les élèves, d'informer leurs parents des résultats obtenus, de solliciter leur participation au projet et de réaliser chaque étape de l'expérience projetée selon un échéancier préablement établi.

Chapitre II (suite)

Instruments de mesure et d'appréciation

a) Tests orthopédagogiques

Les élèves dépistés par les enseignantes comme ayant des difficultés d'apprentissage ont été évalués à l'aide d'une batterie de tests utilisés en orthopédagogie. Ces tests évaluent l'atteinte de prérequis d'ordre visuel, auditif, spatial et temporel ainsi que des connaissances et habiletés en mathématique (numération, addition, soustraction, compréhension de problèmes) et en français (débit et compréhension de lecture, orthographe).

b) Test-retest et groupes de comparaison

La formule du test-retest a été retenue pour fin d'évaluation du changement attendu dans le comportement des élèves (habiletés et connaissances en français et mathématique).

Pour obtenir une mesure de comparaison de l'importance des effets du programme d'entraînement, un groupe d'élèves a participé à ce programme alors qu'un groupe semblable ne devait recevoir aucune forme d'aide spéciale, ce qui nous fournissait un groupe contrôle.

c) Questionnaires-sondage

Nous avons utilisé un questionnaire-sondage maison pour obtenir des commentaires sur le vécu de l'opération par les élèves, les parents et, de façon indirecte, les enseignantes des mêmes élèves.

d) Compte rendu

Toujours dans un but d'appréciation de l'évolution de l'expérience par rapport aux changements attendus, le comote rendu écrit de chaque rencontre a été utilisé.

e) Enregistrements audio-visuels.

L'enregistrement des sessions sur vidéo-cassette avec le concours particulièrement apprécié de notre technicien en documentation rattaché au service des bibliothèques a été réalisé dans un but de références ultérieures.

Modèle d'intervention:

Le modèle utilisé pendant les sessions comprenait les trois parties suivantes: une activité initiale de communication orale suivie d'activités d'apprentissage scolaire en ateliers et un retour en cercle de communication.

L'activité initiale de communication était animée par une personne qui tenait le rôle d'éducatrice spécialisée et dont la tâche consistait à faciliter l'expression de soi des élèves, la prise de conscience de leur vécu, l'augmentation du sentiment d'appartenance au groupe et le readyness face à la session. Un temps de quinze minutes était prévu pour cette activité.

La deuxième partie, les ateliers, proposait des occasions d'apprentissage scolaire et visait le développement des habiletés et connaissances en communication orale et écrite (lecture, écriture) et en mathématique. Les ateliers devaient durer vingt-cinq minutes environ.

Le retour en cercle de communication constituait la deuxième partie de la session et avait comme objectif de faciliter chez les élèves et leurs parents l'intégration du vécu. Nous avons prévu que ce dernier durerait cinq minutes environ.

Ces activités s'adressaient d'abord aux élèves en tant que premiers ou premières responsables de leur propre rééducation mais aussi à leurs parents en tant qu'accompagnateurs appelés à s'utiliser en supportant l'effort de leur enfant par des attitudes appropriées. Un texte utile à la compréhension du rôle d'accompagnateur(trice) était distribué à chaque parent au cours de chaque rencontre.

Nous avions prévu modifier ce modèle d'intervention pour tenir compte des désirs manifestés au long des rencontres et faciliter le meilleur fonctionnement du groupe et de l'individu vers l'atteinte des objectifs.

Lieu d'expérimentation

La bibliothèque de l'école Ste-Catherine de Sienne et les locaux attenants ont été utilisés puisqu'ils représentaient un lieu habituel de vie scolaire et en raison des facilités d'organisation matérielle que nous y retrouvions.

Activités d'apprentissage scolaire

Pour réaliser les activités prévues aux ateliers, les élèves accompagnés de leurs parents étaient habituellement appelés à former trois groupes dans trois locaux différents en présence d'un animateur ou d'une animatrice. Au long des dix sessions, quelques regroupements différents ont été tentés pour améliorer le fonctionnement: les élèves ont pu choisir parfois un groupe d'élèves ou l'autre; il y a eu formation de groupes homogènes selon l'habileté de lecture; il y a eu aussi rotation des animateurs selon les activités.

Ces activités comprenaient la lecture à haute voix avec réponses verbales ou écrites aux questions sur le texte, des histoires à mettre en ordre, des associations d'images et de mots, des mots croisés, du calcul mental, des additions, des problèmes mathématiques à résoudre, de même que la composition d'un texte.

Chapitre II (suite)

En lecture, chaque élève était invité à lire devant un autre élève et à l'écouter lire, de même que devant un parent, le sien propre ou un adulte disponible ou choisi par lui ou elle. En expression écrite, les élèves étaient amenés à travailler l'orthographe des mots, la construction de phrases et quelques notions de grammaire. Des thèmes susceptibles de soutenir l'intérêt des élèves ont été utilisés. Parmi ces thèmes, nous retrouvons: les animaux de la ferme, les animaux sauvages et leur habitat, les fruits et les légumes.

Tout au long des ateliers, les élèves ont effectué des exercices de français d'abord simples puis plus difficiles. Les exercices en mathématique ne leur ont été présentés qu'à partir de la 6e rencontre puisque les difficultés des élèves étaient moindres sur cet aspect des apprentissages.

CHAPITRE III

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Données de base:

Des quinze élèves sélectionnés pour participer au projet, quatorze se sont présentés. Ces quatorze élèves étaient composés de dix garçons et de quatre filles. La moyenne d'âge était de huit ans six mois. A la fin du projet, il restait cinq garçons et deux filles.

Description du vécu des dix rencontres:

Tel que prévu, le projet a été vécu pendant une période de dix sessions d'une heure chacune, du 2 février 1982 au 26 avril 1982.

Comme il a été mentionné, ce projet d'aide spéciale qui impliquait divers agents de rééducation (un conseiller d'orientation, une psychologue, une orthopédagogue, un technicien en documentation, un directeur des services éducatifs) avait un objectif double: faciliter la prise en charge de l'élève par lui-même dans la solution de ses difficultés et fournir aux parents l'occasion de développer leur habileté dans l'aide à apporter à leur enfant dans la solution de ses difficultés.

Pour atteindre ces objectifs, le modèle d'intervention, tel que décrit dans la partie précédente, a été appliqué et voici comment il s'est vécu: dans la première partie de la première rencontre, les enfants ont motivé leur présence au projet par le fait qu'ils n'étaient pas assez bons en classe si l'on tenait compte de leurs résultats scolaires qui n'étaient pas aussi élevés "qu'on l'aurait souhaité". Lors du déroulement des activités pédagogiques, dans la seconde partie de la rencontre, on fut à même de constater les difficultés de lecture des élèves, leur dépendance à l'adulte et leur conduite d'évitement. Pour les parents, ça s'avérait difficile d'accompagner à distance et de n'offrir qu'une présence. Ces éléments allaient demeurer tout au long de la session.

Lors de la deuxième rencontre, l'expression de soi est restée difficile mais elle est devenue de plus en plus concrète. On a noté un intérêt accru pour l'apprentissage scolaire et on a constaté que les parents avaient initié des activités pédagogiques à la maison. Lors du travail en ateliers, il est demeuré difficile pour certains parents de ne pas faire le travail demandé aux enfants à la place de ces derniers; tous étaient centrés sur la tâche et le climat était tendu.

A partir de la troisième rencontre, le thème de la responsabilité est devenu le centre d'une démarche de maturation: la responsabilité qui incombe à l'élève face à ses devoirs et à ses leçons. L'expression de soi en cercle s'est avérée pénible mais des prises de conscience se sont faites par rapport au rôle et responsabilité comme par rapport aux attitudes et techniques de travail. On pouvait sentir une résistance à s'impliquer. Une relation d'autorité entre parents et enfants s'exprimait plus ouvertement. Certains parents exprimaient un désaccord manifeste concernant l'approche proposée et comprise dans le vécu.

Chapitre III (suite)

Les résistances au changement se sont exprimées de façon encore plus évidente lors de la quatrième rencontre alors que certains élèves ne voulaient plus venir et qu'il leur a été souligné que le contrat de lecture à la maison ne se réalisait pas. La tension et l'opposition se sont faites sentir et les commentaires sont devenus abondants.

La rencontre suivante fut plus riche en communication et les discours étaient plus vrais. On a réussi alors à identifier de façon plus précise les difficultés de chacun. Le nombre de participants et de participantes était maintenant de neuf. Comme on sentait encore de la résistance et qu'il apparaissait que les parents suivaient difficilement la démarche proposée, il fut décidé que la prochaine rencontre pourrait leur permettre de mieux comprendre le déroulement des sessions.

Aussi, à la sixième rencontre, les parents furent regroupés à l'écart pour vivre une session d'intégration du vécu dont le message était: "dans un environnement adéquat et à l'intérieur d'une communication aidante et soutenue, amener l'enfant à s'utiliser de façon responsable"; à l'intérieur de cette rencontre, les thèmes de respect de l'enfant, d'acceptation et de confiance en l'enfant ont été abordés. Pendant ce temps, les enfants poursuivaient leur démarche habituelle dans un autre local. Il fut étonnant de constater les similitudes dans le comportement des enfants et des parents: résistances semblables, manque de confiance semblable, manque de motivation semblable. Il fut intéressant aussi de noter qu'en l'absence des parents, les enfants ne se contrôlaient pas et réclamaient la liberté: pas de parents, pas besoin d'apprentissage. Les parents comme les enfants se sont montrés peu habitués à s'écouter entre eux.

La rencontre suivante a semblé être le lieu de l'expression active d'une opposition: les parents se sont divisés et les échecs pédagogiques furent nombreux. La démotivation semblait croissante chez l'élève ou plutôt, il semblait de plus en plus évident qu'il était difficile de rejoindre la motivation. Il fut donc convenu de modifier à nouveau la démarche habituelle pour permettre une démarche de maturation.

Aussi, lors de la huitième rencontre, les élèves ont été regroupés pour vivre une session d'intégration du vécu sans la présence des parents. Il s'agissait d'aller vérifier ce qui se passait tant au niveau du groupe qu'à celui de l'individu pour mieux en percevoir la dynamique et faciliter ce qu'on pourrait appeler un déblocage au plan de la communication de groupe et de l'expression de soi. De leur côté, les parents ont été réunis en classe pour vivre une expérience d'échec scolaire afin de mieux saisir le vécu émotif de leur enfant. Encore une fois, parents et enfants se sont révélés dans leur similarité. A la fin de cette rencontre, chacun avait évolué vers une meilleure compréhension du problème et du projet.

Chapitre III (suite)

Avec la neuvième session approchait la fin du projet. Aussi, à partir de ce moment, on est passé du thème de la responsabilité à celui de la confiance en soi: transmettre à l'enfant qu'on a foi en ses capacités et qu'il a en lui ce qu'il faut pour se prendre en charge. Des variables extérieures ont rendu plus difficile cette communication, entre autres le bulletin scolaire qui était resté inchangé dans plusieurs cas. Le climat semblait au défaitisme.

Un grand cercle final a été l'occasion d'intégrer à l'expérience globale les lectures, les réflexions, les observations et les expérimentations vécues au cours des trois derniers mois. Chaque élève a reçu une lettre qui devait être une brève synthèse des observations faites à son sujet et des suggestions d'investissement personnel en lecture et en écriture. Les commentaires des élèves et des parents tendaient à montrer que chacun avait trouvé satisfaction et réponse à leurs interrogations dans leur vécu personnel tout au long de ces rencontres.

<u>Résultats aux questionnaires-sondage</u>:

A la fin du projet, élèves, parents et enseignantes ont été invités à répondre à des questionnaires visant à donner une appréciation du degré de satisfaction des parents, des changements constatés en classe par l'enseignante et en soi par l'élève.

A) Sondage auprès des parents.

Trois parents sur une possibilité de quatorze ont répondu au questionnaire qui leur avait été envoyé par la poste. Ces parents avaient assisté à cinq rencontres et plus et trouvaient que l'objectif des rencontres avait été atteint dans une proportion de 68% (50% - 75% - 80%). Ils ont trouvé également que les moyens (cercles, ateliers, échanges, documentation, etc) pour atteindre l'objectif étaient adéquats, que les animateurs et le groupe ont facilité leur participation.

B) Sondage auprès des enseignantes.

Sept enseignantes sur onze ont répondu au questionnaire qui leur avait été envoyé. Ces enseignantes étaient concernées par dix enfants dans le projet.

Ces enseignantes reconnaissent du changement chez huit enfants au plan du comportement ou de l'attitude face à la tâche scolaire. Elles notent d'abord une amélioration de l'attention et de la concentration reliée à une motivation scolaire plus élevée; elles constatent également plus de confiance en soi, plus d'autonomie et des relations interpersonnelles plus développées.

Au plan des résultats scolaires, les enseignantes notent une amélioration chez cinq enfants sur dix. Cette amélioration se ferait sentir surtout au niveau des récitations de leçons, de la lecture orale et de la compréhension de lecture.

Chapitre III (suite)

B) sondage auprès des enseignantes (suite)

Notons que quatre élèves sur dix ont été remarqués pour leurs changements tant au plan personnel que scolaire alors que chez un élève, on a constaté aucun changement tant scolaire que personnel.

Quant à la relation famille-école, les enseignantes ne constatent aucun changement à savoir qu'il n'y a pas eu plus (ni moins) de contacts avec les parents, sauf dans un cas où il est mentionné que la mère a apporté plus de soutien et d'encouragement à son enfant.

C) Sondage auprès des élèves.

Treize élèves ont été rencontrés individuellement et interrogés sur des thèmes précis: satisfaction personnelle, conscience de soi, confiance en soi, et un dernier thème général, les parents, l'enseignante et les amis(es). Le thème de la conscience de soi a semblé relativement inaccessible aux élèves qui y ont peu réagi. Par contre, les élèves ont davantage réagi aux questions portant sur la satisfaction personnelle et sur la confiance en soi; les verbalisations étaient parfois savoureuses.

-Satisfaction personnelle:

-"As-tu aimé les rencontres du lundi soir? Pourquoi?"

A cette question, la majorité des enfants ont répondu positivement sauf quelques uns: "un peu, j'ai aimé la dernière rencontre"!
"non, je manquais mes programmes de T.V."!

-"Cela t'a-t-il aidé? Comment?"

Par leurs réponses à cette question et à la suivante, plusieurs enfants montrent qu'ils ont trouvé une nette amélioration:

."ça m'a aidé en calcul (les multiplications) et en français (moins de fautes dans mon cahier d'exercices); en général, ça va mieux en classe"

."ça m'a aidé gros, maintenant je suis en haut de 70% partout"

."oui, surtout en lecture, je comprends mieux les questions"

."oui, je suis meilleure qu'avant en français dans la lecture"

."ça m'a aidé très gros, en français j'ai des meilleures notes"

."oui, mes notes ont monté en dictée"

."ça m'a aidé dans les multiplications, la lecture, le travail en équipe"

."oui, j'ai dans les 80% maintenant".

-"As-tu appris des choses plus que ce que tu pensais? Lesquelles?"

."Oui, les noms d'animaux et comment ils s'écrivent"

."Oh oui, en mathématique et en français, je commence à être meilleur"

."Oui, en lecture mes notes s'amélioraient"

."Oui, je pensais qu'on viendrait juste jaser..."

."Oui, parler m'a débloqué la mémoire... moi parler et vous, me parler".

Chapitre III (suite)

C) Sondage auprès des élèves (suite)

-Confiance en soi:

Les réponses des enfants aux questions concernant ce thème montrent que la confiance en soi en ce qui concerne directement la tâche a augmenté mais l'expression verbale des difficultés face au groupe-classe et face aux enseignantes reste difficile. La confiance dans les parents semblent aussi avoir augmenté et les parents sont perçus comme plus compréhensifs.

-"Te sens-tu plus capable de parler devant un groupe?"

"J'ai plus confiance, je me sens plus capable"

"C'est pareil, je suis trop géné"

"Oui, mais des fois je suis gênée, j'ai le trac"

"Non"

"Oui, je parle tout le temps"!

"Non, je suis gênée"

"Oui, je suis plus habitué maintenant, je récite des poèmes"

"Non, je suis trop gêné"

"Oui, je suis un peu moins gêné"

-"Te sens-tu plus capable de parler à tes parents?"

"Oui, avant je ne répondais pas aux questions de ma mère sur ce qui se passait à l'école, maintenant oui"

"Non"

"Oui, j'avais peur qu'ils me chicanent mais ça va mieux, ils comprennent d'abord que je suis franche"

"Oui, avant je ne parlais pas de mes mauvaises notes, maintenant je le dis"

"Non"

"Oui, je suis moins gêné, j'ai moins de misère à dire ce que je pense"

"Oui, ma mère m'aide plus, je lui parle plus dans le fond de l'oreille"!

-"As-tu plus confiance en toi et en ta réussite scolaire?"

"J'ai moins de misère à étudier et ça va mieux pour avoir des belles notes"

"Oui, parce que je réussis vraiment mieux"

"Ca a changé un peu..."

"Je me sens plus capable, mes notes ont changé mais pas beaucoup"!

"Non, j'ai trop de misère, surtout dans les exercices"

"Oui, je me sens plus capable"

Chapitre III (suite)

C) Sondage auprès des élèves (suite)

-As-tu plus confiance en toi (suite)

"Oui, parce que j'ai parlé devant les autres"

"Oui, je suis plus capable de me corriger, de voir mes erreurs; [illegible]me ça je reprends confiance"

"Oui, je m'aide et j'ai plus de réussite"

"Oui, j'ai plus confiance parce que je veux et que je me parle; je fais moins d'erreurs en multiplication et en dictée... j'ai lu tout un livre sur les oiseaux"

-"Es-tu capable de dire quand cela ne marche pas et que tu ne comprends pas?"

"Oui, avant j'étais gênée mais plus maintenant"

"Oui, mais des fois ça me gêne, j'essaie de me dégêner"

"Je dis rien des fois"

"Des fois oui, des fois non"

"Oui, j'ai pas peur de le dire"

"Non, je continue"

"Oui, j'ai toujours été capable"

"Non, je suis trop gêné"

"Pas souvent, je suis gêné"

"Je ne dis rien"

-"Peux-tu poser des questions en classe?"

"Non, je vais voir le professeur à son pupitre"

"Oui, j'en pose souvent"

"Oui, mais ça me tente pas..."

"Oui, j'en demande, avant j'en demandais pas beaucoup"

"Oui, mais pas souvent"

"Des fois"

"Oui, je peux en poser mais je ne le fais pas, car si j'en pose, le professeur peut me garder à la récréation pour m'expliquer et je ne veux pas"!

Chapitre III (suite)

C) Sondage auprès des élèves (suite)

-Les parents, l'enseignante et les amis(es):

-"Cela a-t-il été important pour toi que tes parents soient là?"

Pour la majorité des enfants, la présence du parent était importante car selon eux ça permettait au parent d'adopter des attitudes plus adéquates en partageant le vécu de son enfant. L'enfant perçoit le parent comme un élément de soutien et de stimulation.

"C'est mieux que ma mère soit là pour qu'elle comprenne"

"J'aurais aimé que ma mère se repose plutôt, ça l'énervait"

"Oui, pour savoir ce qu'il faut qu'elle fasse pour m'aider"

"Oui, mes parents ont eu des idées, ils me faisaient mieux comprendre après, à la maison"

"Oui, pour voir le travail que je fais, voir comment je me force, lui dire ce qu'il faut que je fasse pour m'améliorer"

"D'habitude, ma mère est toujours là..."!

"Oui, cela me faisait mieux réfléchir"!

"Oui, parce qu'ils peuvent comprendre nos misères"

"J'aurais aimé mieux que ma mère ne vienne pas"

"Oui, elle me donnait du courage, elle m'encourageait à venir"

-"Recommencerais-tu ce projet?"

La majorité des enfants disent être prêts à s'impliquer à nouveau dans un tel projet.

"Oui, parce qu'on me dit des compliments"

"Oui, c'est le fun"

"Oui"

"Oui, je viendrais pour m'occuper, pour apprendre des affaires... mais j'aimerais mieux rester jouer à la maison"

"Non"

"Oui"

"non, j'étais fatigué de toujours être à l'école"

Chapitre III (suite)

Résultats aux évaluations orthopédagogiques (test-retest et groupes de comparaison).

Nous comparons ici les résultats de l'évaluation orthopédagogique avant et après intervention entre le groupe (treize élèves) ayant participé au projet (groupe expérimental) et un groupe contrôle (huit élèves du même niveau scolaire ayant des difficultés similaires).

On retrouve ces résultats dans des tableaux comparatifs où sont consignés les résultats moyens de chaque groupe en lecture orale, en orthographe, en mathématique et au dessin du bonhomme, selon la cotation de Goodenough.

Quelques précisions et réflexions viennent compléter et commenter cette présentation de résultats.

A) Lecture

La lecture des élèves a été évaluée comme courante (5 points), ou courante avec hésitation (4 points), ou hésitante (3 points), ou hésitante-syllabique (2 points), ou syllabique (1 point).

Les résultats obtenus suite aux évaluations en lecture ne montrent pas de différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental, que ce soit avant ou après l'intervention du projet. La lecture des deux groupes était plutôt hésitante-syllabique en moyenne lors du pré-test et elle l'est demeurée lors du post-test.

	Pré-test	Post-test
Groupe contrôle	2.50	2.62
Groupe expérimental	2.93	2.77

Tableau I. Résultats en lecture (débit).

	Pré-Test	Post-test
Groupe contrôle	2.38	2.88
Groupe expérimental	2.25	2.42

Tableau II. Résultats en lecture (compréhension de texte).

Chapitre III (suite)

B) Orthographe

En orthographe, le groupe contrôle ne diffère pas significativement du groupe expérimental au plan de l'effet de l'intervention. Les deux groupes ont amélioré leur performance, c'est-à-dire qu'ils ont réussi à bien écrire environ trois mots de plus (sur trente) au post-test comparativement à leur performance au pré-test.

	Pré-test	Post-test
Groupe contrôle	13.33	16.11
Groupe expérimental	16.08	19.77

Tableau III. Résultats en orthographe.

C) Mathématique

En mathématique, les sujets étaient évalués comme n'ayant pas de difficulté (3 points), ou comme éprouvant des difficultés moyennes (2 points) ou comme éprouvant d'importantes difficultés (1 point).

Les résultats des évaluations en mathématique ne révèlent pas de différence significative entre les groupes quant à l'impact de l'intervention. On remarquera cependant une légère amélioration chez les élèves du groupe expérimental qui éprouvaient une difficulté moyenne en numération, additions, soustractions et en compréhension de problèmes. Les deux groupes ont amélioré leur performance au niveau de la compréhension de problèmes, secteur dans lequel ils étaient en grande difficulté. Il est à noter que le groupe contrôle n'éprouvait pas de difficulté en numération, additions et soustractions.

	Pré-test	Post-test
Groupe contrôle	3	3
Groupe expérimental	2.69	2.77

Tableau IV. Résultats en mathématique (numération)

Chapitre III (suite)

C) Mathématique (suite)

	Pré-test	Post-test
Groupe contrôle	3	3
Groupe expérimental	2.69	2.85

Tableau V. Résultats en mathématique (additions)

	Pré-test	Post-test
Groupe contrôle	3	3
Groupe expérimental	2.69	2.69

Tableau VI. Résultats en mathématique (soustractions)

	Pré-test	Post-test
Groupe contrôle	1.11	1.78
Groupe expérimental	1.15	1.54

Tableau VII. Résultats en mathématique (compréhension de problèmes).

Chapitre III (suite)

D) Maturité (Goodenough).

Au plan de la maturité évaluée d'après les résultats au dessin du bonhomme de Goodenough, on note une légère tendance à de la régression dans les deux groupes, surtout dans le groupe contrôle.

	Pré-test	Post-test
Groupe contrôle	7,2	6,5
Groupe expérimental	6,8	6,7

Tableau VIII. Résultats au dessin du bonhomme de Goodenough, (années et mois).

Certaines données sont à considérer dans l'analyse de ces résultats. Ainsi, il est à noter, que le post-test a été fait en mai-juin. A cette période, on assiste à une baisse de motivation importante chez les élèves.

De plus, au moins le tiers des élèves du groupe contrôle (3/8) recevait une aide pédagogique individuelle, et, faisait ainsi l'objet d'une intervention pédagogique. Il aurait peut-être été préférable de ne pas inclure ces sujets dans le groupe contrôle.

L'adéquacité des test utilisés peut aussi être remise en question. On peut se demander si les facteurs évalués ont été les facteurs touchés par la forme d'intervention utilisée dans le présent projet.

CHAPITRE IV

DISCUSSION DES RESULTATS

Au long de ce chapitre, nous tenterons de dégager les principales indications que nous fournit l'analyse des résultats du chapitre précédent pour obtenir l'éclairage souhaité face au travail d'aide auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Nous verrons enfin quelles peuvent être les implications pour l'école qui se donne un projet éducatif qui intègre ces élèves en difficulté.

Indications tirées de l'analyse des résultats

Les résultats aux évaluations orthopédagogiques ne montrent pas de différence significative entre les groupes de comparaison quant à l'impact de l'intervention sur la lecture (débit, compréhension de texte), l'orthographe, les mathématiques ou la maturité des élèves identifiés comme ayant des difficultés mineures d'apprentissage.

La description du vécu des dix rencontres et les résultats aux questionnaires-sondage fournissent cependant des indications intéressantes sur les élèves en difficulté et leurs parents en regard du syndrome de l'échec. De même les objets de satisfaction tirés des questionnaires-sondage peuvent constituer autant de changements positifs en regard du succès attendu même si ces changements n'ont pas été mesurés.

Nous avons incidemment observé une similarité entre l'enfant et le parent sur plusieurs aspects. En effet, l'un et l'autre motivaient leur participation au projet parce que les résultats scolaires ne comblaient pas leurs attentes de rendement. L'enfant se disait "pas bon" et tout laisse à penser que le parent le percevait ainsi et se percevait ainsi. En difficulté de lecture, l'enfant devenait dépendant de l'adulte et adoptait une conduite d'évitement (échec-dépendance-abandon). Dans le même temps, le parent éprouvait une difficulté à accompagner à distance ou à n'offrir qu'une présence aidante. Quand l'occasion s'y est prêtée, enfants et parents se sont centrés sur la tâche, le climat est devenu tendu et plusieurs parents voulaient faire le travail demandé aux enfants. Parents et enfants éprouvaient des difficultés à identifier ce qui était de la responsabilité de chacun, de même qu'à l'assumer. Les deux présentaient des difficultés au plan de la conscience et de l'expression de soi. Le type de relation entre parents et enfants en était un d'autorité. Chez l'un et l'autre il y avait résistance, tension, opposition face à la responsabilité perçue et il n'y avait pas d'accomplissement du contrat passé. L'un et l'autre avaient un faible niveau d'écoute. Donc, enfants et parents se révélaient semblables dans les résistances, le manque de confiance en soi, le manque de motivation et le peu d'habileté à s'écouter entre eux. L'absence du parent signifiait pour l'enfant: liberté et pas d'apprentissage à faire.

Malgré leurs comportements d'échec, une majorité d'enfants et de parents ont participé à l'ensemble des rencontres. Des parents se sont dits satisfaits des réponses obtenues dans leur vécu personnel en regard des interrogations qu'ils avaient. Plusieurs indices nous portent à croire que leur niveau de conscience du problème et des solutions était augmenté. Du côté des enseignantes, on

Chapitre IV (suite)

signalait que certains élèves avaient de meilleures attitudes face à la tâche scolaire (augmentation de l'attention, de la concentration, de la motivation, de la confiance en soi, de l'autonomie et de meilleures relations interpersonnelles). Ces attitudes améliorées entraînaient pour plusieurs élèves, semble-t-il, de meilleurs résultats en récitation, leçons, lecture orale et compréhension de lecture. Du côté des élèves, plusieurs ont signifié avoir une plus grande confiance en soi face à la tâche scolaire, un fonctionnement personnel plus satisfaisant, des connaissances et habiletés augmentées et une meilleure réussite scolaire. Plusieurs élèves se sont dits prêts à s'impliquer à nouveau dans un tel projet et ils considéraient utile la présence du parent puisque le parent apportait support et stimulation et qu'il était perçu comme étant plus compréhensif. De plus, durant les semaines qui ont suivi la fin des rencontres, plusieurs parents et élèves ont gardé un contact amical avec nous et certains nous ont demandé de les aider à certaines occasions.

Ces indications laissent estimer que le modèle d'intervention, les attitudes des intervenants(es) et les occasions d'apprentissage étaient adéquats en regard de l'objectif poursuivi. La mesure du changement positif en regard du succès scolaire aurait peut-être été plus significative si nous avions mesuré les comportements et attitudes qui entraînent le succès scolaire plutôt que de mesurer les connaissances et habiletés qui indiquent habituellement le niveau d'acquisitions scolaires atteint; d'autant plus qu'il est raisonnable de penser qu'un temps de dix heures de rencontre était insuffisant pour modifier sensiblement les habiletés et connaissances. Ces dix heures constituaient probablement un excellent préalable à un travail efficace de rééducation.

Indications concernant le travail auprès des élèves en difficulté

A la lumière de ces quelques renseignements, nous pouvons engager quelques réflexions concernant le travail de rééducation auprès des élèves en difficulté. Il semble d'une part que le travail de rééducation consiste surtout à permettre une modification du comportement et des attitudes face à la tâche scolaire plutôt que de consister à "forcer" l'acquisition de connaissances et d'habiletés. D'autre part, si l'élève est le premier concerné par sa propre rééducation, sa similarité de vécu avec ses parents, son besoin de support et d'encouragement placent l'aide simultanée au parent et à l'enfant sur un pied d'égalité. En d'autres termes, le travail de rééducation a tout avantage à s'effectuer sur l'entité parents-enfants.

En ce qui a trait à la notion d'intégration ou de normalisation de l'aide aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, les indications recueillies durant la réalisation du projet nous incitent à penser que c'est bien l'aide qui doit être normalisée et non l'élève. Cette aide qui en deviendrait une d'éducation au sens de l'Ecole québécoise consisterait à aider l'enfant et le parent à adopter des attitudes et comportements face à la tâche scolaire qui relèveraient non plus du syndrome de l'échec mais du syndrome de succès.

Chapitre IV (suite)

Implications po... l'école en projet éducatif:

De ces quelques réflexions découlent certaines implications pour l'école qui se veut en projet éducatif. En effet, puisque cette école intègre l'aide aux élèves en difficulté, elle individualisera l'enseignement, s'associera étroitement tous les agents d'éducation et offrira simultanément aux parents et aux élèves un programme de formation bien intégré et bien articulé autour de l'objectif central poursuivi annuellement. Sans exclure donc la collaboration des parents au cadre de vie de l'école, elle s'attachera surtout à se les associer dans l'apprentissage même, dans la formation, puisque parents et enfants sont indissociables sous cet aspect.

Ainsi, il apparaît plus qu'utile que l'école offre aux parents un programme annuel cohérent d'activités de formation à l'accompagnement très près de l'apprentissage scolaire en classe, de manière à ce que l'éducation rejoigne l'entité parents-enfants. La démarche de réorganisation des services à l'enfant en difficulté doit donc dépasser le stade de l'information aux parents sur le rendement scolaire pour atteindre celui de la formation articulée au vécu quotidien de l'apprentissage scolaire. Pour l'élève, il s'agira moins d'environnement normalisé que d'aide normalisée à l'environnement.

CONCLUSION

La réalisation du projet d'innovation de janvier 1982 a permis à l'équipe d'animation de poursuivre une réflexion déjà amorcée dans Relance auprès des élèves qui ont fréquenté une classe de récupération (août 1981) et de s'utiliser au bénéfice d'élèves et de leurs parents dans une approche multidisciplinaire telle que contenue dans la notion de projet éducatif. Au-delà d'une meilleure compréhension de l'élève en difficulté et du processus d'aide, nous sommes encore aujourd'hui à même d'apprécier individuellement et collectivement la richesse d'une telle démarche d'aide interpersonnelle malgré les difficultés inhérentes à la réalisation.

Durant les rencontres, les parents ont reçu de l'information sur les attitudes qui sont facilitantes en relations interpersonnelles. Ils ont eu l'occasion d'expérimenter même brièvement l'accompagnement efficace dans le travail scolaire, la présence aidante. Ils ont pu obtenir des réponses à leurs questions dans leur vécu personnel.

Les élèves ont été au centre de la démarche. Ils (elles) ont été ammenés(ées) à s'exprimer sur eux-mêmes(elles-mêmes), à confronter certaines idées, à expérimenter un vécu d'apprentissage scolaire signifiant, à développer leur niveau de conscience et de confiance, de même que celui du sens des responsabilités dans la solution de leurs difficultés.

Un temps plus long d'intervention et un programme d'apprentissage plus structuré entre les sessions auraient sans doute permis d'obtenir des résultats plus significatifs. De même, une mesure de la présence des éléments constituant ce que nous avons appelé les syndromes d'échec et de succès pourrait être fort prometteuse dans ce domaine de la modification du comportement face à la tâche scolaire.